ÉLÉMENTS DE DOCIMOLOGIE

l'évaluation pédagogique: une démarche

Québec

9-03996/

Fascicule 1

ÉLÉMENTS DE DOCIMOLOGIE

l'évaluation pédagogique : une démarche

Fascicule 1

ÉLÉMENTS DE DOCIMOLOGIE

l'évaluation pédagogique : une démarche

Québec

Le contenu de cette publication a été réalisé
par la Direction générale du développement pédagogique
du ministère de l'Éducation

Cette édition a été produite par la
Direction générale des publications gouvernementales
du ministère des Communications

© Gouvernement du Québec
Dépôt légal — 1er trimestre 1985
Bibliothèque nationale du Québec
Bibliothèque nationale du Canada

ISBN 2-551-09002-4

Avant-propos

La série **Éléments de docimologie** a pour objet principal l'évaluation des apprentissages. Elle s'inscrit dans le cadre de la *Politique générale d'évaluation pédagogique* publiée en 1981 par le ministère de l'Éducation du Québec et vise à favoriser l'actualisation de cette politique.

La publication de la série **Éléments de docimologie** répond aussi à un besoin de volumes de référence en langue française. Elle rassemble des informations, présente des concepts et explique des marches à suivre avec le souci de montrer les choix qui ont été faits et d'indiquer d'autres voies possibles.

La série s'adresse aux enseignants et enseignantes des niveaux préscolaire, primaire et secondaire particulièrement, ainsi qu'aux divers responsables en évaluation pédagogique. Chaque fascicule pourra servir de référence pour la réalisation de projets en évaluation pédagogique et d'activités de perfectionnement.

Sommaire

Introduction

Chapitre premier
Une conception de l'évaluation pédagogique

1.1 L'évaluation pédagogique doit-elle être au service de l'enseignement et de l'apprentissage? 9
1.2 Quel est le contexte de l'évaluation pédagogique? 10
1.3 L'évaluation pédagogique doit-elle s'appuyer sur des valeurs? 10

Chapitre deuxième
L'évaluation pédagogique: une démarche

2.1 Qu'est-ce que la mesure? 13
a) La collecte des données 13
b) L'organisation des données 13
c) L'interprétation des résultats 14
2.2 Que suppose le jugement? 14
2.3 Décider ... c'est choisir? 15

Chapitre troisième
Planifier l'évaluation pédagogique

3.1 Exemples de démarche d'évaluation 17
3.2 Quand planifier l'évaluation? 18

Conclusion 21

Bibliographie 23

Annexe
Exemple d'interprétation critériée 25

Liste des tableaux

Tableau 1
La démarche d'évaluation pédagogique 16

Tableau 2
Analyse des démarches d'évaluation données en exemple 18

Introduction

Ce premier fascicule de la série « Éléments de docimologie » a pour but de décrire le cadre général dans lequel s'insèrent les diverses composantes de l'évaluation pédagogique.

En plus de situer l'évaluation pédagogique dans le contexte scolaire actuel, le fascicule présente de façon succincte l'évaluation formative et l'évaluation sommative. On y présente aussi l'évaluation pédagogique comme une démarche comportant trois étapes: la mesure, visant à recueillir, organiser et interpréter les informations pertinentes; le jugement, s'appuyant sur les résultats de la mesure; la décision, tenant compte des jugements posés et des actions possibles.

L'évaluation s'inscrit dans l'ensemble des activités pédagogiques de la classe. Au moment de la planification de ces activités, il faut donc penser à planifier les diverses démarches d'évaluation pédagogique qui seront réalisées en cours d'année. Le dernier chapitre propose à cet égard un ensemble de questions reliées à la planification de l'évaluation pédagogique.

Le présent fascicule sert en quelque sorte d'introduction générale aux autres documents de la série. Malgré les limites d'un fascicule destiné à tracer un cadre général et à situer un ensemble restreint de notions et de principes, quelques courts exemples sont proposés à titre de première illustration.

Note: La série « Éléments de docimologie » se limite à l'évaluation des apprentissages scolaires des élèves et de quelques autres facettes de leur développement général, alors que l'évaluation pédagogique comprend aussi l'évaluation des programmes, des personnels et des institutions.

Chapitre premier
Une conception de l'évaluation pédagogique

L'évaluation est partout présente puisqu'elle constitue un volet de la pensée humaine. Parler d'évaluation pédagogique, c'est donc préciser que l'objet évalué se situe dans le domaine de la pédagogie.

Pour s'inscrire dans le contexte scolaire actuel, l'évaluation pédagogique se développe principalement autour de deux axes: celui d'être un moyen au service de l'enseignement et de l'apprentissage et celui de tenir compte des orientations actuelles en pédagogie.

1.1 L'évaluation pédagogique doit-elle être au service de l'enseignement et de l'apprentissage?

De plus en plus on attribue à l'évaluation pédagogique deux fonctions distinctes. D'abord, l'évaluation pédagogique conserve une fonction déjà reconnue: juger de l'état du développement des habiletés ou de l'acquisition des connaissances. De plus, on lui reconnaît maintenant une autre fonction: celle d'aider l'apprentissage.

Dans le premier cas, on retrouve l'évaluation faite avec l'intention de juger de la réussite d'un élève pour un programme d'études. Dans ce but, pour rassembler les informations nécessaires, on a recours à des épreuves représentant bien l'ensemble du programme visé. Puis, on interprète les résultats obtenus et on porte un jugement sur la réussite des élèves. On prend ensuite des décisions concernant entre autres le passage à une classe supérieure ou la sanction des études. Les résultats de cette démarche sont consignés dans un bulletin scolaire officiel à caractère permanent. On parle alors d'évaluation sommative.

On évalue aussi avec l'intention de favoriser l'apprentissage. Dans ce cas, pour rassembler les informations nécessaires, on a recours à divers instruments de mesure permettant soit de suivre le cheminement des élèves, soit de constater les apprentissages qu'ils ont faits. Par la suite, on porte un jugement sur la situation, jugement que l'on transmet à l'élève et à ceux qui peuvent lui aider dans ses apprentissages. On parle alors d'évaluation formative. L'évaluation pédagogique, lorsqu'elle joue un rôle formatif, est très proche du quotidien de la classe. Elle est liée étroitement au processus enseignement-apprentissage et guide les décisions pédagogiques portant entre autres sur le choix des situations d'apprentissage, ou du matériel pédagogique, ou encore sur l'organisation de la classe pour répondre aux besoins des divers sous-groupes d'élèves.

Qu'elle soit faite avec une intention sommative ou une intention formative, l'évaluation pédagogique est donc au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle sert aussi à l'orientation scolaire et professionnelle de l'élève.

1.2 Quel est le contexte de l'évaluation pédagogique?

L'évaluation pédagogique ne peut être définie hors de son contexte: l'activité pédagogique.

On constate actuellement que l'activité pédagogique est de plus en plus centrée sur l'élève. On cherche à mieux comprendre l'apprentissage afin d'accompagner l'élève dans son cheminement. On tente d'identifier non seulement les faiblesses de l'élève mais aussi ses forces pour mieux choisir les activités d'apprentissage. Ceci a une influence sur l'évaluation pédagogique. En effet, on tient compte maintenant du besoin de connaître clairement les apprentissages faits et ceux qui restent à faire dans le choix ou l'élaboration des instruments et des procédés de mesure. Pour ce faire on décrit la performance* attendue à l'aide de critères, et si nécessaire, on formule pour cette performance un seuil de réussite. On les fait connaître à l'élève et aux personnes qui lui aident. On peut ensuite, par le biais de l'observation ou par une épreuve appropriée, identifier les points forts et les points faibles d'une performance. On utilise systématiquement cette information pour choisir des activités d'apprentissage, des activités correctives ou d'enrichissement qui tiennent compte des besoins identifiés.

Dans une telle démarche, la performance d'un élève est comparée aux critères et au seuil de réussite établis pour cette performance. On parle alors de mesure à interprétation critériée. C'est là une caractéristique importante de l'évaluation pédagogique actuelle tant formative que sommative. De cette façon, la comparaison de la performance d'un élève avec celle des autres élèves du groupe revêt une importance moins grande.

1.3 L'évaluation pédagogique doit-elle s'appuyer sur des valeurs?

*La Politique générale d'évaluation pédagogique** propose les valeurs suivantes:

« Évaluer, c'est juger, c'est en quelque sorte rendre justice ... La précision et la nuance accrues du processus évaluatif portent le germe d'un jugement mieux appuyé, par conséquent, d'une pratique plus sûre de justice à l'endroit de l'élève ...

L'égalité ... exige une évaluation sérieuse de l'élève ... Pour assurer justice et égalité, l'évaluation doit être caractérisée par une grande rigueur intellectuelle. » (p. 4)

Ce sont ces mêmes valeurs de justice et d'égalité qui servent de point d'appui à la démarche d'évaluation pédagogique elle-même ainsi qu'à l'ensemble des fascicules de la série « Éléments de docimologie ». En effet, chacune des pratiques pédagogiques reflète des valeurs, l'activité pédagogique est jalonnée d'une variété de choix: faire vivre telle ou telle situation, utiliser tel ou tel matériel, poser ou non telle question, recourir ou non à l'évaluation par les pairs, regrouper les élèves de telle ou telle façon, admettre ou non un élève dans une classe supérieure ou encore assigner telle ou telle ressource pédagogique pour quelques élèves, etc.

Au moment de prendre une décision après avoir étudié les choix possibles, la question des valeurs se présente de façon

---

* Performance: Mise en oeuvre dans une situation donnée, de comportements de l'ordre du savoir, du savoir-faire et du savoir-être.

Dans le fascicule 2 de la présente série, on trouvera la définition de quelque 65 termes reliés à la mesure et à l'évaluation des apprentissages.

* Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation. Direction générale du développement pédagogique, Direction de l'évaluation pédagogique. *Politique générale d'évaluation pédagogique*, Secteur du primaire et du secondaire, Québec, 1981, 23 p.

concrète. Mieux les valeurs auront été définies, plus on sera assuré qu'elles guideront vraiment les décisions pédagogiques de même que l'évaluation pédagogique dans son ensemble.

Chapitre deuxième
L'évaluation pédagogique: une démarche

L'évaluation pédagogique est considérée comme une démarche qui se réalise en trois temps. D'abord, on recueille, organise et interprète les informations nécessaires: c'est l'étape **mesure**. Ensuite, on porte un jugement sur la situation, la considérant satisfaisante ou non: c'est l'étape **jugement**. En un troisième temps, on étudie les différents choix possibles et on prend une **décision**. C'est à une telle démarche que fait référence la *Politique générale* lorsqu'elle définit l'évaluation pédagogique comme « un processus visant à juger de la situation d'un élève en certains domaines de son développement en vue de prendre les meilleures décisions possibles relatives à son cheminement ultérieur ... » (p. 7)

Avant d'entreprendre une démarche d'évaluation pédagogique, il faut préciser si on veut la réaliser avec une intention formative ou une intention sommative. Cette **intention** influence le choix des informations à recueillir, la définition des critères et des seuils de réussite à utiliser, le choix des facteurs à prendre en considération lors du jugement. De plus, l'intention détermine le type d'actions qui s'offrent au moment de la décision. Toutefois, qu'elle soit faite dans une intention formative ou sommative, la démarche d'évaluation pédagogique comporte les trois mêmes étapes: mesure, jugement et décision.

2.1 Qu'est-ce que la mesure?

La mesure consiste à recueillir, organiser et interpréter les données pertinentes pour le jugement à poser et la décision à prendre.

a) la collecte des données

On choisit ce qu'on veut mesurer en tenant compte de l'intention avec laquelle on entreprend la démarche d'évaluation. En vue de recueillir des informations, on peut recourir à des instruments de mesure comme l'épreuve écrite, la grille d'observation et l'échelle d'appréciation*.

Pour ce faire il faut chercher à rendre observable d'une façon ou d'une autre ce que l'on veut mesurer. Le plus **difficile ici, c'est d'obtenir des informations valides** c'est-à-dire des informations qui sont directement et exclusivement reliées à ce qu'on veut mesurer. Ainsi, pour mesurer l'habileté à utiliser la notion de nombre pair dans une situation-problème de la vie courante, il est préférable de demander à un élève d'indiquer combien on peut former de paires de mitaines à partir d'un nombre donné de mitaines plutôt que de lui demander d'identifier les nombres pairs dans une suite de nombres. Il faut assurer une correspondance, une congruence entre l'apprentissage à évaluer et la tâche qu'on demandera à l'élève d'exécuter.

b) l'organisation des données

L'information obtenue par l'utilisation d'un instrument de mesure n'est pas toujours présentée de façon à ce qu'on puisse l'interpréter directement en termes de performance; c'est pourquoi il faut organiser cette information. Par exemple, à la suite

* Dans le fascicule 5 de la présente série, on trouvera des informations utiles pour la préparation des instruments de mesure.

d'un examen de cinquante questions qui mesure une quinzaine d'objectifs différents, on voudra savoir rapidement quels sont les objectifs réalisés et quels sont ceux qui ne le sont pas. Il faudra alors analyser les données obtenues, et peut-être les rassembler sous forme d'un tableau comportant quinze colonnes qui correspondent chacune à un objectif d'apprentissage. Cette organisation rendra possible l'interprétation de ces données.

L'organisation des données est souvent nécessaire parce que les items d'une épreuve ou d'une grille d'observation sont d'abord disposés pour faciliter l'utilisation de l'instrument dans une situation de classe réelle.

c) l'interprétation des résultats

La mesure prend tout son sens lors de l'interprétation des résultats. À cette étape de la mesure il s'agit de rendre les données significatives en comparant les données recueillies avec un point de référence choisi. L'interprétation des résultats, **selon l'instrument de mesure utilisé**, peut être normative ou critériée.

Lorsqu'on fait une interprétation normative des résultats, la performance d'un élève devient significative par la comparaison avec celle des autres élèves d'un groupe. Dans ce cas, la performance de chaque élève peut s'exprimer par un rang (rang cinquième, rang centile, stanine) ou par un résultat accompagné de la moyenne du groupe. Ainsi, on dira d'une élève qu'elle est au-dessus de la moyenne en mathématique et d'un autre qu'il est l'un des meilleurs en français. Par ailleurs, à partir d'un instrument de mesure approprié, la performance d'un élève peut être comparée à une performance cible. Celle-ci peut être décrite par un ensemble de critères et si pertinent par un seuil de réussite, l'un et l'autre associés étroitement à la performance attendue. Ces critères internes prennent la forme de caractéristiques observables permettant de reconnaître en soi la performance attendue. On parle alors d'une interprétation critériée des résultats*.

De plus, lorsque les informations obtenues le permettent, on peut en poursuivre l'interprétation sur un plan diagnostique. Après avoir constaté que la performance attendue n'a pas été réalisée par un ou plusieurs élèves, on peut étudier les raisons possibles des écarts observés. On peut formuler à ce stade des hypothèses d'interprétation entre lesquelles il faudra choisir au moment de la phase suivante de la démarche d'évaluation.

2.2 Que suppose le jugement ?

La démarche d'évaluation pédagogique a pour étape centrale le jugement que l'on porte sur les apprentissages. Le jugement suppose qu'on prenne une distance par rapport à l'interprétation des résultats et qu'on tienne compte de renseignements complémentaires à ceux fournis par la mesure. Ces derniers peuvent concerner :

- l'élève lui-même : sa ténacité, son cheminement, etc. ;
- les programmes d'études ;
- diverses circonstances : le moment de l'année, un problème particulier, les activités qui ont été faites, le temps requis pour le développement d'une habileté, etc.

Par exemple, l'habileté à interpréter un texte historique peut être jugée satisfaisante dès novembre même si toutes les exigences ne sont pas rencontrées, puisque cet objectif est travaillé toute l'année.

---

* On trouvera en annexe un exemple d'instrument menant à ce type d'interprétation des résultats.

Placer les résultats de la mesure dans un cadre plus large permet d'obtenir un jugement nuancé. En contrepartie, afin de ne pas être influencé par des préjugés, il faut se donner des règles précises pour formuler un jugement qui s'appuie sur des faits.

À l'étape du jugement, il s'agit donc de se prononcer professionnellement sur les apprentissages en tenant compte des résultats de la mesure ainsi que de diverses considérations pertinentes. Le jugement est d'autant plus important qu'il sert d'assise à la décision.

2.3 Décider ... c'est choisir?

Rappelons que la démarche d'évaluation pédagogique doit se faire avec une intention formative ou une intention sommative. Dans l'un ou l'autre cas, avant même d'entreprendre la démarche, on examine les décisions à prendre afin de recueillir les informations pertinentes.

Au terme de la démarche, lors de la décision, il faut étudier diverses actions possibles et en choisir une qui donne suite au jugement. La décision peut porter sur:

- le matériel pédagogique: utiliser ou non tel manuel, telle série de fiches; entreprendre ou non tel projet, etc.;
- les stratégies d'enseignement: recourir à l'exposé, à l'illustration, au renforcement, à l'interrogation; utiliser telle ou telle technique d'animation de groupe, etc.;
- les ressources humaines: demander l'aide de telle ou telle personne de l'école; former telle équipe de travail pour un temps, etc.;
- l'organisation du temps: consacrer deux jours à telle activité; réserver une heure par semaine à tel projet, etc.;
- le cheminement scolaire: inscrire tel élève dans un groupe donné; organiser tel groupe de récupération; appuyer tel projet d'enrichissement, etc.

Cette liste incomplète illustre quelques-unes des décisions pédagogiques qui peuvent être influencées par les résultats des apprentissages. C'est précisément au moment de la décision que l'impact de l'évaluation pédagogique sur l'enseignement et l'apprentissage apparaît.

Bien que la décision se trouve ici au terme de la démarche d'évaluation pédagogique, le type de décision à prendre doit être prévu au départ. En effet, le type de décision relève de l'intention formative ou sommative avec laquelle on entreprend la démarche d'évaluation pédagogique.

Le tableau suivant décrit brièvement chacune des trois étapes de la démarche sans toutefois indiquer les rapports qui existent entre chacune des étapes.

Tableau 1
La démarche d'évaluation pédagogique

Étape	Description
Mesure	
Collecte des données	Recueillir les informations directement reliées à ce qu'on veut mesurer.
Organisation des données	Étudier les informations recueillies et les organiser en prévision de l'interprétation.
Interprétation des résultats	Tirer les significations possibles des données recueillies et organisées.
Jugement	Se prononcer sur la situation de l'élève en tenant compte des résultats de la mesure et de diverses considérations.
Décision	Étudier les actions possibles et choisir l'action à entreprendre, le geste à poser.

Chapitre troisième
Planifier l'évaluation pédagogique

L'évaluation pédagogique s'inscrit dans l'ensemble des activités pédagogiques de la classe. Tout comme on pense à planifier les activités d'apprentissage des élèves, il faut prévoir les démarches d'évaluation, c'est-à-dire déterminer l'intention formative ou sommative de la démarche de même que choisir l'objet et les modalités d'évaluation.

3.1 Exemples de démarche d'évaluation

Pour mieux analyser les diverses démarches d'évaluation, étudions deux exemples, le premier se rattachant à une intention formative, le second à une intention sommative.

Premier exemple: Un enseignant s'interroge sur la façon d'intervenir auprès des élèves pour améliorer leurs démarches de résolution de problèmes (heuristiques). Mais avant d'agir, il cherche à savoir quelle intervention serait pertinente. Il possède déjà des informations au plan théorique sur diverses démarches de résolution de problèmes. Il s'est construit une grille énumérant des actions qui caractérisent chacune des étapes de la démarche choisie. L'enseignant décide d'utiliser cette grille pour observer les élèves de façon systématique (5 ou 6 à la fois) pendant qu'ils sont en situation de résolution de problèmes.

L'organisation ou regroupement des caractéristiques observées, puis l'interprétation que l'enseignant fait par la suite lui permettent de situer chaque élève par rapport aux différents aspects de la démarche. Il juge alors de la situation de chaque élève et échange avec eux pour les amener à identifier des façons de travailler un ou des aspects particuliers de la démarche de résolution de problèmes. Il organise enfin des tâches appropriées aux différents sous-groupes identifiés.

Deuxième exemple: Une enseignante doit rendre compte officiellement de ce que les élèves peuvent accomplir en regard des objectifs d'un programme dans le but de compléter leur dossier d'admission à la classe supérieure. Tenant compte de la politique d'évaluation pédagogique établie, elle choisit de préparer un examen représentant bien le domaine du programme et comportant, à cette fin, trois épreuves, l'une est administrée en avril, l'autre en mai et la dernière en juin. Elle procède ensuite à une interprétation critériée des résultats. Pour porter un jugement sur le succès ou l'échec de chaque élève, elle tiendra compte d'autres informations présentes à son dossier. Avant de recommander l'admission à la classe supérieure, l'enseignante étudiera les possibilités offertes par l'école — services d'un tuteur, support des pairs (équipes du mardi et du mercredi pour les devoirs, ...), classe multiprogramme, etc.

Dans les **exemples** ci-dessus, on retrouve les trois étapes de la démarche d'évaluation: mesure, jugement et décision. Des éléments extérieurs à la démarche proprement dite s'y retrouvent également. En effet, dans chaque situation décrite, on peut distinguer:

a) **l'intention** avec laquelle on a entrepris l'évaluation;
b) ce qui a fait **l'objet** d'évaluation;
c) les **modalités** de l'évaluation: le moment choisi, la personne responsable et le moyen de mesure utilisé.

Tableau 2
Analyse des démarches d'évaluation données en exemple

	Intention	Objet	Modalités		
			Moyen	Responsable	Moment
Premier exemple					
	formative*	démarche de résolution de problèmes	observation	enseignant	2 semaines en cours d'année
Deuxième exemple					
	sommative**	atteinte des objectifs d'un programme	• examen comportant 3 épreuves • dossier de l'élève	enseignant	avril, mai et juin

Le tableau ci-dessus résume l'analyse de chaque situation d'évaluation en regard des trois éléments: intention, objet et modalités.

3.2 Quand planifier l'évaluation?

Une des caractéristiques de l'évaluation pédagogique actuelle, rappelons-le, est d'être au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour lui permettre de jouer pleinement ce rôle, il devient important de planifier l'évaluation en même temps que l'enseignement.

Cela est essentiel pour tout ce qui concerne l'évaluation à des fins formatives. Il peut sembler difficile de prévoir longtemps à l'avance les démarches d'évaluation formative qu'il sera nécessaire d'entreprendre dans le but de favoriser l'apprentissage. Cependant, une étude des programmes, des guides pédagogiques, des manuels scolaires et des informations provenant de l'expérience d'enseignement peut faire ressortir les différents objets d'évaluation possibles. La planification de l'enseignement et de l'évaluation doit indiquer les modalités prévues pour les démarches d'évaluation formative concernant ces objets d'évaluation. On a ainsi un ensemble de démarches d'évaluation formative possibles. Chaque démarche planifiée ne sera réalisée que si elle correspond aux besoins du groupe d'élèves auquel on enseigne. L'identification de nouveaux besoins justifiera par ailleurs la réalisation de démarches d'évaluation qui n'avaient pas été planifiées.

La planification des démarches d'évaluation sommative doit également s'effectuer en concordance avec la planification de l'enseignement. Pour planifier l'évaluation sommative on répond principalement aux questions suivantes:

- concernant l'objet de l'évaluation: quelles sont les informations nécessaires et pertinentes pour se prononcer sur l'atteinte des objectifs visés par un programme d'études?

* Intitulé « L'évaluation formative », le fascicule 3 de la présente série donne des informations sur la façon de réaliser une démarche d'évaluation formative.

** Intitulé « L'évaluation sommative », le fascicule 4 de la présente série donne des informations sur la façon de réaliser une démarche d'évaluation sommative.

- concernant les modalités de l'évaluation:
  - à l'aide de quel procédé ou de quel instrument de mesure va-t-on recueillir, organiser et interpréter les informations nécessaires?
  - qui réalisera cette évaluation?
  - à quel(s) moment(s) va-t-on recueillir les informations pertinentes?

On procède ensuite à la préparation des instruments de mesure appropriés et à la réalisation de la démarche selon le calendrier déterminé.

En résumé, planifier l'évaluation pédagogique, c'est prévoir un certain nombre de démarches d'évaluation à entreprendre, les unes dans une intention formative, les autres dans une intention sommative. C'est aussi choisir l'objet d'évaluation visé de même que les modalités de réalisation de chaque démarche d'évaluation pédagogique.

La planification de l'évaluation pédagogique se fait en même temps que celle de l'enseignement. Cette façon de faire favorise une évaluation reliée aux besoins de l'enseignement et de l'apprentissage et permet de prévoir les démarches d'évaluation nécessaires pour appuyer les nombreuses décisions pédagogiques.

Conclusion

Ces quelques pages visaient à tracer le cadre général de l'évaluation pédagogique, à décrire la place qu'elle occupe et les rôles qu'elle joue dans l'activité pédagogique.

Dans ce premier fascicule de la série « Éléments de docimologie », on a présenté l'évaluation pédagogique comme une démarche reliée à l'enseignement et à l'apprentissage. On a montré aussi que la planification de l'évaluation était un moyen essentiel pour assurer le lien entre ces trois éléments de l'activité pédagogique.

Au-delà de ce cadre général, l'évaluation pédagogique se définit aussi par les méthodes et les procédés auxquels elle fait appel. Comment réaliser une démarche d'évaluation formative? Comment réaliser une démarche d'évaluation sommative? Les fascicules 3 et 4 de la série apportent une réponse à ces questions et prolongent de ce fait l'étude amorcée ici.

Un autre résultat de l'analyse des pratiques en matière d'évaluation pédagogique et de l'étude théorique qui a été faite à l'occasion de l'élaboration de la série, est la définition de quelque soixante-dix termes se rapportant au domaine. Ces définitions sont rassemblées dans le prochain fascicule, intitulé LEXIQUE.

Bibliographie

ALLAL, Linda et al. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, Berne, 1979.

BLOOM, Benjamin S. *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*, Nathan, Paris, 1979.

BOUVIER, Alain. *La mystification mathématique*, Herman, Paris, 1981.

DE CORTIER, E. et al. *Les fondements de l'action didactique*, A. De Boeck, Bruxelles, 1979.

DE ROSNAY, Joël. « À quoi sert l'approche systémique », *Objectif et formation*, septembre 1978, no. 21.

EISNER, Elliot W. « Toward a Conceptual Revolution in Evaluation » in *Educational Forum*, mars 1980, pp. 373-374.

EISNER, Elliot W. « Emerging Models for Educational Evaluation », in *School Review*, août 1972, pp. 573-589.

MILLER, William C. *The Third Wave and Education's Future*, Phi Delta Kappan, Indiana, 1981.

Ministère de l'Éducation. *Politique d'évaluation pédagogique*, GEC, primaire et secondaire, livre vert, L'école québécoise.

OUELLET, André. « Besoin d'une approche systémique en évaluation », *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 5, no 2, 1979, pp. 271-279.

OUELLETTE, L.M. « Mesure de l'évaluation », *Liaisons*, novembre 1981, p. 25-26.

PAQUETTE, Claude et al. *Évaluation et pédagogie ouverte*, NHP, Victoriaville 1980.

POPHAM, James H. *Criterion-referenced Measurement*, Prentice Hall, N.J., 1975.

RAYMOND, Nicole. *Critères pour mesurer l'habileté à écrire*, Commission scolaire de Huntingdon, mars 1983.

SCHRADER, William B. *Measuring Achievement: Progress Over a Decade*, Jossey-Bass, San Francisco, 1980.

STUFFLEBEAM, Daniel et al. *L'évaluation en éducation et la prise de décision*, traduit par Jules Dumas, ed. NHP, Victoriaville, 1980.

Annexe

Exemple d'interprétation critériée

Le cas choisi touche la capacité d'établir des liens. Celle-ci est un aspect du développement de l'habileté à écrire décrite par le programme de français (2e cycle du primaire). La mesure s'effectue à partir de textes produits par l'élève. Pour les fins de l'exemple, les caractéristiques suivantes ont été retenues pour observer cette capacité.

Notons que dans cette liste, la septième caractéristique a été incluse parce que le texte à produire permettra d'apprécier la présence d'indices de temps et de lieu, ce qui n'est pas possible avec tous les types de texte.

Liste des caractéristiques de la capacité d'établir des liens

1. L'ordre des mots est correct.
2. L'élève utilise des prépositions et des conjonctions dans les phrases.
3. L'élève utilise des mots de relation (d'abord, ensuite, parce que, mais, comme, aussi, etc.) pour établir des liens entre les éléments d'une phrase ou entre les phrases.
4. L'élève utilise des pronoms (il, qui, etc.) pour indiquer un lien.
5. Il y a des marques d'enchaînement entre les paragraphes.
6. Les marques d'enchaînement inutiles (ex.: surabondance de « et », répétition d'informations) sont absentes.
7. Les indices de temps et de lieu sont présents.

En prévision d'une interprétation critériée des résultats, on prépare un instrument de mesure, ici une grille d'appréciation, en ayant soin d'y inclure *tous* les éléments qu'on juge importants pour représenter et décrire l'apprentissage à vérifier. Ainsi, malgré le fait que les élèves de cet âge formulent habituellement des phrases où l'ordre des mots est correct, ce premier critère est conservé dans la grille compte tenu de l'importance qu'on lui reconnaît pour la capacité d'établir des liens.

C'est une caractéristique importante de la mesure à interprétation critériée que de faire référence à l'ensemble du domaine de l'objet mesuré.

Pour rassembler les informations pertinentes pour l'exemple donné ici, on vérifiera la présence des caractéristiques recherchées dans le texte produit par chaque élève.

La grille d'appréciation comporte sept critères et, pour chacun, un seuil traduisant les attentes qu'on a en regard de ce critère. La grille comporte aussi un seuil global: dans la situation présente, une performance qui rencontre 4 des 7 critères indique, chez un élève de cet âge, une bonne habileté à établir des liens.

La grille suivante représente les résultats qu'auraient obtenus cinq élèves d'une classe.

Grille d'appréciation
***Objet:* capacité d'établir des liens**

Critères	SEUIL		JEAN	MARIE	CLAUDE	FRANCE	JULIE
1. L'ordre des mots est correct.	S	Toujours		x	x	x	x
		Souvent	x				
		Parfois					
		Rarement					
2. Utilisation adéquate des prépositions et des conjonctions dans les phrases.	S	Toujours			x	x	
		Souvent		x			
		Parfois	x				x
		Rarement					
3. Utilisation des mots de relation (d'abord, ensuite, parce que, mais, comme, aussi, etc.) pour établir des liens.		Toujours			x		
	S	Souvent				x	
		Parfois	x	x			x
		Rarement					
4. Utilisation des pronoms (il, qui, etc.) pour indiquer un lien.		Toujours			x	x	
	S	Souvent		x			x
		Parfois					
		Rarement	x				
5. Utilisation de marques d'enchaînement entre les paragraphes.		Toujours					
		Souvent					
	S	Parfois			x		
		Rarement	x	x		x	x
6. Absence de marques d'enchaînement inutiles.	S	Toujours					
		Souvent		x	x	x	
		Parfois	x				x
		Rarement					
7. Présence des indices de temps et de lieu.	S	A			x		
A. Tous les indices sont présents. B. Peu d'indices manquent; le message reste clair.		B	x	x		x	x
C. Trop d'indices manquent; le message prête à confusion.		C					
Nombre de critères rencontrés de façon satisfaisante			0	2	6	4	2

On mesurait la capacité d'établir des liens entre les informations données lors de la production d'un texte. On peut donc interpréter les résultats en fonction de cette capacité. Considérant le nombre de critères que chaque élève a rencontrés de façon satisfaisante, on pourra dire que :

— dans cette situation-ci, Claude et France ont démontré l'habileté ;

— dans cette situation-ci, Jean, Marie et Julie n'ont pas démontré l'habileté recherchée.

Ce court exemple fait ressortir qu'un instrument de mesure ne permet une interprétation critériée des résultats que si l'on s'assure au départ qu'il représente bien l'ensemble des principales composantes de ce qu'on veut mesurer. Il montre aussi que c'est la performance recherchée qui sert de point de comparaison. L'interprétation critériée se fait donc à l'aide d'un vocabulaire faisant référence à la performance recherchée et au domaine de l'objet mesuré.

Remerciements

La Direction de l'évaluation pédagogique tient à souligner la collaboration obtenue des membres du Groupe de liaison des docimologues en milieu scolaire (G.L.D.M.S.) qui ont procédé à la conception de la série « Éléments de docimologie » et participé à la réalisation du présent fascicule. La Direction remercie également les commissions scolaires qui ont permis cette participation.

Pierre Bérubé	C.S.R. de Chambly
Marie-Thérèse Boisvert	Consultante
Michel Labelle	C.S. Huntingdon
Pierre Lafleur	C.S.R. Blainville-Deux-Montagnes
Rita-Éva Lapointe	Agente de développement pédagogique M.E.Q. (C.S. du Sault-St-Louis)
Lise-Raymond Bérubé	Consultante
François Sarrazin	C.S. Baldwin-Cartier

La Direction de l'évaluation pédagogique tient également à remercier toutes les personnes qui, à un moment ou à l'autre de la réalisation de ce fascicule, l'ont lu, relu, analysé et commenté tant au plan des idées que de la forme. À cet égard, elle veut mentionner de façon particulière la contribution des membres de son Service du développement.

Michel Labelle	Solange Paquet
Rita-Éva Lapointe	Chef du Service du développement
Responsables du projet	

La série *Éléments de docimologie* sera composée de cinq fascicules. Les trois premiers sont actuellement disponibles alors que les deux derniers devraient l'être au courant de 1987. Voici, d'ailleurs, un aperçu du contenu de cet outil indispensable pour les personnes impliquées dans l'évaluation pédagogique.

1 L'évaluation pédagogique : une démarche

Ce document présente une conception de l'évaluation pédagogique, distingue et illustre les trois étapes de la démarche d'évaluation (mesure, jugement, décision) et décrit deux aspects complémentaires de l'évaluation pédagogique : l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

2 Le lexique

Non seulement existe-t-il un grand nombre de termes se référant à la mesure et à l'évaluation, encore y a-t-il différentes définitions pour chacun de ces termes. Le lexique rassemble les principaux termes utilisés dans la série « Éléments de docimologie » et les définit selon le cadre théorique présenté dans le fascicule portant sur l'évaluation pédagogique.

3 L'évaluation formative

Ce fascicule clarifie les concepts et présente de façon détaillée les étapes à réaliser dans une démarche d'évaluation formative. On y trouve de nombreux exemples concrétisant cette démarche qui vise à favoriser la progression constante des apprentissages.

4 L'évaluation sommative (à paraître)

Ce fascicule clarifie les concepts et présente de façon détaillée les étapes à suivre pour compléter une démarche d'évaluation sommative. On y trouve quelques exemples illustrant cette démarche qui vise à faire le bilan des apprentissages réalisés par l'élève.

5 Les instruments de mesure (à paraître)

Il existe plusieurs types d'instruments de mesure et d'appréciation. Ce fascicule les présente tour à tour, fournissant les directives et les conseils les plus récents pour les construire, les utiliser et pour en interpréter les résultats.

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Direction générale du développement pédagogique

Imprimé au Québec, Canada